

Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels¹

von
Bernhard Dressler

Abstract

Didaktische Kompetenzorientierung zielt auf die Verbindung fachspezifischen Wissens und Könnens. Kompetenzen werden durch die Ingebrauchnahme fachlicher bzw. domänentypischer Sprach- und Handlungsmuster erworben und zielen auf den reflektierten Gebrauch solcher Muster in der Lebenspraxis: Kompetenz und Performanz sind Komplementärbegriffe. Kompetenzen werden im Modus der Performanz erlernt und evaluiert. Die dem schulischen Fächerkanon zugrunde liegenden Modi der Welterschließung eröffnen dabei unterschiedliche Perspektiven der Weltwahrnehmung und des Handelns. Bildungstheoretisch ausgewiesene, d.h. auf reflektierte Urteilsfähigkeit abzielende Fachdidaktiken leben davon, dass die Welt in unterschiedlichen Perspektiven beobachtet wird und im Lernprozess auch diese Beobachtungen beobachtet werden.

1. Vorbemerkung zur bildungstheoretischen Aktualität

Vor dem Hintergrund der Debatte um die Äußerungen der hessischen Kultusministerin Karin Wolff zur Thematisierung der Evolutionstheorie im Religionsunterricht und der biblischen Schöpfungstheologie im Biologieunterricht bleibt festzuhalten: Es sind im Schulunterricht Kategorienfehler zu vermeiden, die die fundamentale Differenz zwischen einer naturwissenschaftlichen Theorie und einer in hymnisch-poetischen Sprachbildern formulierten religiösen *Weltdeutung* verwischen. Die Erzählung in Genesis 1f. ist keine symbolisch verpackte Evolutionstheorie. Ein fächerübergreifender Vergleich ist nur statthaft, wenn er auf Unterscheidungen abzielt und nicht auf „Übereinstimmungen“. Und zwar nicht auf die Unterscheidung zwischen „richtig“ und „falsch“, sondern auf die Unterscheidung zwischen zwei inkommensurablen, aber komplementären Weltwahrnehmungsperspektiven.

2. Didaktik und Weltmodellierung

2.1 Nur wenn gewusst wird, welche *Perspektive* und welcher damit verbundene Geltungsanspruch in einem Fach gilt, werden die Lernergebnisse valide und nachhaltig sein – und zur allgemeinen Bildung sinnvoll beitragen. In schulischen Lernprozessen ist die Wahrnehmungs- und Erschließungsperspektive, in der sich die Gegenstände ja überhaupt erst konstituieren, von gleicher Bedeutung wie der Sachgehalt der Lerngegenstände. Die Semantik von Unterrichtsgegenständen verschiebt sich mit jeder Perspektivendifferenz. Und der semantische *Gehalt* eines Lerngegenstandes ist nicht von der perspektivischen *Darstellungsgestalt* zu trennen, in der er kommuniziert wird. Eben deshalb sind im Unterricht nicht nur Bedeutungen zu vermitteln, sondern auch je bestimmte Kommunikationsformen zu inszenieren.

2.2 Didaktisch ist es *unerlässlich*, den Perspektivenwechsel zwischen den Fächern jeweils genau zu markieren und dann auch altersangemessen zu explizieren und zu

¹ Thesenartige Zusammenfassung des Vortrags, den ich bei der Tagung der Gesellschaft für Fachdidaktik am 18.09.2007 in Essen unter dem Titel „Kompetenzorientierung des Unterrichts aus bildungstheoretischer Sicht“ und anschließend am 20.09. leicht modifiziert bei der AfR-Tagung gehalten habe. Der vollständige Text wird in ZPT 1/2008 veröffentlicht.

thematisieren. Um die Perspektivität eines Faches – seiner Gegenstände *und* seiner Wahrnehmungsmuster – verstehen und transparent halten zu können, bedarf es aber neben dem interdisziplinären Perspektivenwechsel auch eines intradisziplinären Perspektivenwechsels: Im Unterricht wird *in* der jeweiligen Fachsprache kommuniziert und es wird *über* die jeweilige Fachsprache kommuniziert.

2.3 Es gehört konstitutiv zur Bildung, dass sie unterschiedliche Weltzugänge, unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens eröffnet, die weder wechselseitig substituierbar sind, noch nach Geltungshierarchien zu ordnen sind.² Keine fachliche Perspektive ist bedeutsamer als die andere, sondern immer nur von anderer Bedeutung. Keiner Perspektive eröffnet sich eine andere Welt, aber immer die eine Welt als eine andere. Religion kann nicht an die Stelle von Politik treten, Naturwissenschaft nicht an die Stelle von Kunst. Entscheidend ist, dass jedem Welterschließungsmodus, jeder „Lesart“ der Welt, eine eigene *literacy*, eine spezifische Lesekompetenz zuzuschreiben ist, zu deren voller Ausbildung am Ende des schulischen Curriculums ein Bewusstsein des Zusammenhangs zwischen *literacy* und *Weltmodellierung* gehören soll.

3. Perspektivenwechsel als Kern von Bildungsprozessen

3.1 In der Debatte um Bildungsstandards werden Kompetenzen im Medium der Fächer und ihrer Inhalte mit Bezug auf domänentypische Rationalitätsformen formuliert.³ Es liegt ihnen damit das Kriterium wissenschaftlicher Bewährtheit zugrunde, freilich im Bewusstsein der Spezifität, Fallibilität und Reversibilität der jeweiligen Gehalte. Eben dieser epistemisch belangvolle und im Blick auf kognitive Orientierungsmuster auch didaktisch bedeutsame Zusammenhang wird – etwa im Rahmen des Konzepts „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ – aufgesprengt, wenn Kompetenzen gleichursprünglich mit ihrem Erwerb auf Weltprobleme appliziert werden, in denen sich die *unterschiedlichsten* wissenschaftlichen, ethischen und weltanschaulichen Aspekte verschränken.

3.2 Der Kompetenzbegriff lässt sich, wenn er auf fachlichen Gegenstandslogiken aufruht, von jenem Qualifikationsbegriff unterscheiden, der der Curriculumsdiskussion der 1970er Jahre zugrunde lag. Qualifikationen werden von zukünftigen Verwertungsbedarfen her definiert. Ihre Anwendung ist relativ unabhängig von subjektiven Motivationen, ihr Dispositionsspielraum ist vergleichsweise eng. Kompetenzen sind demgegenüber Handlungsdispositionen, die hinsichtlich ihrer Aktualisierung – ihrer Performanz – deutlicher an motivationale und volitionale Bereitschaften rückgekoppelt sind, also stärker der Handlungssouveränität der Subjekte unterliegen.

3.3 Den Menschen werden in ihrer Lebensführung nicht einfach unterschiedliche Qualifikationen abverlangt, sondern sie haben zu entscheiden, wann und wo wissenschaftlich fundierte oder moralische oder ästhetische oder religiöse Kompetenzen angemessen zum Zuge kommen sollen. Sie haben dabei zu beurteilen, worin die damit beanspruchten Weltdeutungsperspektiven inkommensurabel sind, worin sie sich möglicherweise aber auch berühren und welche blinden Flecke der Weltwahrnehmung sie jeweils mit sich führen.

² KLIEME-GUTACHTEN 2003, 21.

³ KLIEME-GUTACHTEN 2003, 65ff. u. 74ff.

3.4 Die Schule ist mit ihrer Tendenz, alles in Wissensgegenstände zu verwandeln, an der Plausibilisierung eines naturalistischen Szientismus (einer Illusion von „Einheitswissenschaft“) auf eine leider noch nicht genau untersuchte Weise beteiligt. Sie droht damit freilich dem Bildungsbegriff selbst die Grundlage zu entziehen, insofern der für die Bildsamkeit von Menschen konstitutive Begriff freier Subjektivität in naturalistisch-szientistischer Perspektive schlicht verschwindet.

3.5 Nur im Versuch zu *verstehen*, was der Unterschiedlichkeit der Weltwahrnehmungsmodi zugrundeliegt, kann verhindert werden, dass sie sich zu jenem Dualismus von Natur- und Geisteswissenschaften auswächst, den Charles P. Snow als Spaltung des Weltbildes in zwei nicht verständigungsfähige „Kulturen“ diagnostizierte.⁴ Zugleich ist die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel – „taking the role of the other“ – mit George Herbert Mead als kulturelle Basisleistung zu verstehen, die alles Lernen begleitet.⁵

4. Didaktik des Perspektivenwechsels: Kompetenz und Performanz

4.1 Was die ältere Entwicklungspsychologie als Fähigkeit zur Rollenübernahme thematisierte, wird heute grundsätzlicher unter dem Terminus „theory of mind“ verhandelt.⁶ Von der zunächst auf emotionaler Ebene sich entwickelnden Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und einem kommunikativ-praktischen Sinn kindlicher Intersubjektivität ist in Lernprozessen fortzuschreiten zu einer *gewussten* Perspektivität des Wissens, zur Fähigkeit, in zwei oder mehreren Bezugssystemen zugleich zu agieren. Allerdings stellt sich die Frage, warum die hierfür schon früh im kindlichen Spiel zu beobachtenden Entwicklungspotenziale dann im frühen Jugendalter so oft in den Sog eines eindimensionalen Wirklichkeitsverständnisses, gleichsam einer einheitswissenschaftlichen Fiktion, geraten?

4.2 Es kennzeichnet gerade die Kulturtechniken, die als Medien zur Signifikation schulischer Inhalte in Gebrauch genommen werden, dass sie „sich von allen anderen Techniken durch ihren potentiellen Selbstbezug, durch eine Pragmatik der Rekursion (unterscheiden). Von Anfang an kann man vom Sprechen sprechen, das Kommunizieren kommunizieren.“ Als „second order techniques“, als „Techniken zweiter Ordnung“ fungieren die Kulturtechniken (...) als Techniken der Selbstthematization.⁷ In die schulischen Kompetenzkonzepte ist damit eine reflexive Dimension immer schon eingebaut. Die muss dann freilich auch expliziert und transparent gemacht werden.

4.3 Ein solcher Ermöglichungsraum reflexiver Kompetenzen wird eröffnet durch eine Didaktik des Perspektivenwechsels. Sie ist nicht als allgemeine Didaktik auszuformulieren, sondern nur im Medium einer jeweiligen Fachlichkeit, zu der die jeweils spezifischen fachlichen Symbolsysteme gehören. Das Wissen, *dass* man in einem spezifischen Symbolsystem kommuniziert, entsteht nur dort, wo man es erstens in Gebrauch nimmt und zweitens mittels des Wechsels der Kommunikationsperspektive in eine reflexive Distanz rückt. Der reflexiven fachlichen Kompetenz hat die Performanz fachlicher Kommunikation voranzugehen.

⁴ SNOW 1967.

⁵ MEAD 1968. Vgl. JOAS 1989.

⁶ Vgl. z. B. mit Bezug auf Symbolisierungsfähigkeiten KNOBLOCH 2001, 11-30.

⁷ MACHO 2007, 51f.

4.4 Eine Didaktik des Perspektivenwechsels oszilliert gleichsam zwischen einer beobachtend-analytischen und einer teilnehmend-handlungsorientierten Perspektive. Dabei muss sie umso sorgfältiger den jeweiligen perspektivischen Modus markieren. Dieser Perspektivenwechsel lässt sich didaktisch besonders dort signifikant machen, wo sich die Symbolsysteme eines Faches auf eine kulturelle Praxis beziehen lassen – z. B. im Religionsunterricht und in den musisch-künstlerischen Fächern. Das für ein Fach konstitutive Symbolsystem wird im unterrichtlichen Vollzug im Modus des Probedenkens und Probehandelns⁸ in Gebrauch genommen.

4.5 Jedem Schulfach kann die Erschließung seiner spezifischen Wissensformen und Kompetenzen nur auf dem Wege einer fachlichen Sprachlehre gelingen. Die Grammatiken unterschiedlicher Symbolsysteme sind zu lernen, weil die fachlichen Semantiken außerhalb ihrer Codes gleichsam nicht „funktionieren“ und unverstanden bleiben. Zur fachlichen Bildung, als Sprachlehre verstanden, gehört es also, nicht nur ihre jeweilige welterschließende Funktion zu thematisieren, sondern auch die sachangemessene Ingebrauchnahme der Fachsprachen praktisch zu erlernen und zu erproben. Performanz geht dem Kompetenzerwerb systematisch voraus, und erworbene Kompetenz zeigt sich nur auf der Ebene von Performanz.

4.6 Die Einsicht in die Semiotizität der Unterrichtsgegenstände ist in didaktischer Hinsicht von Bedeutung, weil damit die Differenz von Authentizität und Virtualität des Symbolgebrauchs unterlaufen wird, ohne dass sie aufgehoben wird. Der Ernst des wirklichen Lebens kann in dieser Sichtweise nicht mehr gegen die Künstlichkeit unterrichtlicher *performance*, gegen die probeweise Ingebrauchnahme fachlicher Symbolsprachen ausgespielt werden.

4.7 Eine performative Didaktik wird grundsätzlich missverstanden, wenn sie nur als die Fortsetzung handlungsorientierter Methoden unter neuem Etikett gilt. Sie wird auch missverstanden, wenn sie als Spezifikum des Religionsunterrichts begründet wird, statt für den Religionsunterricht auf spezifische Weise konkretisiert zu werden. Performative Religionsdidaktik beansprucht, die fachspezifische Variante eines allgemeinen didaktischen Prinzips zu sein. Sie hat dann freilich im Vergleich zu anderen Fächern noch eine besondere Spezifität ihres Gegenstandes zu berücksichtigen und damit ein sprachtheoretisch gewendetes *theologisches* Argument geltend zu machen: Über die Performanzmuster einer Fachsprache hinaus lebt religiöse Kommunikation – jedenfalls in der christlichen Religion – von der Unterscheidung zwischen konstativen Sätzen und performativen Sprechakten. In dieser Unterscheidung kommt zugleich die besondere Metaphorizität und Symbolizität religiöser Sprache zum Zuge.⁹ Ohne diese Unterscheidung didaktisch fruchtbar zu machen, ist es nicht möglich, „Sinn und Geschmack“ für Religion zu wecken, zu pflegen und reflexivem Nachdenken zu öffnen.

5. Unterricht, kulturelle Praxis, Ethos

5.1 Es ist zwischen unterrichtlichen Lernprozessen und der kulturellen Praxis, auf die sich diese Lernprozesse beziehen, zu unterscheiden. Sofern die Schule als ein Raum sozialkulturellen Lebens solche Formen kultureller Praxis selbst pflegt, schließt sie zugleich ein Ethos ein, das die moralische Erziehung und die soziale Integration umso mehr fördert, je weniger solche Ziele intentional (in Form unterrichtlichen Ler-

⁸ ZIEHE 1991, 96 u.ö.

⁹ Vgl. DRESSLER / KLIE 2007, 241-254.

nens) angestrebt werden. Dieser Dreiklang kennzeichnet die Schule: Didaktische Inszenierung, kulturelle Praxis und – als nicht operationalisierbarer Effekt – moralische Orientierung. Die drei Lernfelder sind nicht voneinander zu trennen, aber deutlich zu unterscheiden.

5.2 Zusammengefasst: Schulische Didaktik soll als eine Didaktik des Perspektivenwechsels konzeptualisiert werden, die nicht allgemein, sondern nur im Kontext der Fächer zu formulieren ist, also im Kontext unterschiedlicher Weltbeobachtungs- und Weltgestaltungsperspektiven. Der Perspektivenwechsel gilt dabei nicht nur im Wechsel zwischen den Fächern. In den Unterricht der einzelnen Fächer selbst werden Unterscheidungen eingezogen: Einerseits wird eingeführt in das, was man die fachliche „Binnenperspektive“ nennen kann, wozu die jeweils spezifischen Sprachspiele, Zeichenformen und Gestaltungsmuster gehören, gleichsam der jeweilige fachliche „Code“. Andererseits wird im Unterricht aber auch reflexiv *über* die jeweilige Fachperspektive kommuniziert. Das Fach wird sozusagen in die „Außenperspektive“ gerückt. Im Unterricht wird die Welt aus einer bestimmten Perspektive beobachtet und zugleich wird diese Beobachtung beobachtet. Eine Didaktik der Code-Differenz ermöglicht es, Beobachtungen erster und zweiter Ordnung zu verschränken *und zu unterscheiden*. Nur so ist ein szientistischer Fundamentalismus vermeidbar, der behauptet, die Welt erschöpfend durch empirisches Tatsachenwissen beschreiben und erklären zu können.

Literatur

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hg.), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise („Klieme-Gutachten“), Bonn 2003, 21.
- DRESSLER, BERNHARD / KLIE, THOMAS, Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, in: PTh 6/2007, 241-254.
- JOAS, HANS, Praktische Intersubjektivität: Die Entwicklung des Werkes von George Herbert Mead, Frankfurt/M. 1989.
- KNOBLOCH, CLEMENS, „Kritische Kontexte“ in der Entwicklung der kindlichen Symbol- und Erzählfähigkeit, in: ERLINGER, HANS DIETER (Hg.), Kinder und ihr Symbolverständnis, München 2001, 11-30.
- MACHO, THOMAS, Tiere zweiter Ordnung. Kulturtechniken der Identität; in: SCHMIDINGER, HEINRICH / SEDMAK, CLEMENS (Hg.), Der Mensch – ein „animal symbolicum“?, Darmstadt 2007, 51f.
- MEAD, GEORGE HERBERT, Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt/M. 1968 (Orig.: Mind, Self, and Society. Edited by Charles W. Morris. Chicago 1934).
- SNOW, CHARLES PERCY, Die zwei Kulturen, Stuttgart 1967.
- ZIEHE, THOMAS, Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen, Weinheim / München 1991.